

“Niño viendo al cielo”. Fotografía: Steven Guaranda, 2016

ENTREVISTAS Y CONFERENCIAS

El derecho a la educación intercultural bilingüe: lucha e institucionalidad. Entrevista a Ruth Moya Torres[1]

Adriana Rodríguez Caguana
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
adranova81@gmail.com

Luís Alberto Herrera Montero
Universidad Nacional de Educación, Ecuador
lherreramontero@yahoo.com
25-35

Ruth Moya nos invitó a un mágico recorrido por su hogar en la ciudad de Quito, un escenario colmado de obras pictóricas y artesanales de alta calidad. Entre esas, hay algunas de su propia autoría. Sus cuadros nos recuerdan a las obras de la propia Frida Kahlo, donde la explosión de color, con retratos, plantas y animales, es un canto a la vida y una bella incursión por su biografía.

De este modo entramos en su sabiduría. Es una mujer con amplios conocimientos sobre historia y manifestaciones culturales de pueblos originarios de nuestra América. Sus narraciones, mientras nos enseñaba cada pintura y cada objeto de anticuario, daban cuenta de un dominio minucioso de mitos y leyendas. Al escucharla se producían excursiones, no solamente a través de sus discursos, sino de su atrapante mirada, espejo de un importante acumulado lingüístico, antropológico, pedagógico y artístico. No cabe duda de que *mama Ruth,* como la llaman sus estudiantes, tiene un especial gusto estético, porque, además, es una excelente artista plástica.

En una segunda oportunidad, la vistamos en su actual vivienda en Cuenca, ubicado en una zona estratégica desde la cual se puede apreciar a la bella ciudad ecuatoriana. Al ingresar a su morada, lo primero que nos ofreció fue café, mientras prendía su cigarrillo, todo un preparativo para desarrollar la conversación.

---

[1] Lingüista y pedagoga ecuatoriana, quien tiene cerca de cuarenta años de experiencia en educación con pueblos indígenas. Ha contribuido al desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en varios países de América Latina, especialmente en Ecuador, Bolivia y Guatemala. Su trayectoria como investigadora y docente de las lenguas y culturas originarias de la región la hace parte del conjunto de lingüistas que se mantuvieron junto a las reivindicaciones y derechos de los pueblos indígenas. Entre sus temas de investigación encontramos la sociolingüística, los estudios culturales, las políticas lingüísticas, así como cientos de textos escolares destinados a docentes de contextos indígenas. Actualmente, es Directora de la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Nacional de Educación del Ecuador (UNAE).

A pesar de encontrarse jubilada, *mama* Ruth no ha dejado la constante lucha para la consolidación de la EIB en distintos países latinoamericanos, como ella mismo lo ha definido: "La educación es un constante proyecto", motivo por el cual tiene nuevos proyectos y libros para impartir clases a sus estudiantes de la UNAE. Sigue todavía en la incansable búsqueda de signos y significados para promover innovadores conocimientos y formas de mirar el mundo. La historia de la lucha por la interculturalidad es uno de sus temas favoritos. Con una memoria prodigiosa, nos realizó, en esta entrevista, un recuento de los procesos de la Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador.

¿Cómo empezó tu interés por las lenguas indígenas ecuatorianas y especialmente por el derecho a la Educación Intercultural Bilingüe?

Bueno, porque yo escogí estudiar la carrera de Lengua y Literatura. El español nunca me ha interesado demasiado, aunque haya sido parte de mi formación. Siempre tuve especial atracción por las lenguas indígenas, mucho antes de que ingresara a la Universidad. En esa perspectiva, durante el bachillerato hice monografías sobre la lengua *dicha* en la literatura y sobre su situación contextual en la provincia de Imbabura, de donde provengo. Luego me alineé con el movimiento indígena en el tema de la educación, que constituía una de las reivindicaciones fundamentales para poder enseñar en sus lenguas y en sus culturas. Este fue el detonador de mi interés por la situación social de los pueblos indígenas, fundamentalmente del pueblo *dicha*. Y, claro, me fascinó el tema de su lengua y de su cultura.

En este largo camino por la lengua y cultura *dicha*, me detuve en elementos de la tradición oral europea y cómo ésta se imbricó en los relatos mágicos de los pueblos indígenas, ya que encontré variedad de leyendas y fábulas que provenían de regiones europeas durante los siglos XVI y XVII. Desde la lingüística, me llamó la atención, en una experiencia de índole etnográfica, que en lugar de *Ñawpa Pachamanta* se decía *Urdimales Pachamanta*, siendo Urdimales una palabra castellana. Entonces, descubrí que se trataba de alguien llamado Pedro de Urdimal, que vivió en la etapa de la conquista. Pude deducir, por consiguiente, que es en los relatos contemporáneos cuando se menciona a *Urdimales Pachamanta*; es decir, debemos remontarnos a esos tiempos, en pleno desarrollo de la colonización. De esta manera, fue posible entender que el denominar a lugares por el nombre de sus conquistadores es parte de la memoria. En consecuencia, surgió mi interés en hacer análisis comparativos entre el castellano, mi lengua materna, y otras estructuras de pensamiento no delimitadas exclusivamente al lenguaje.

Conocer otras formas de pensar y percibir el mundo fue una enorme aventura. Precisamente, a partir de la lingüística se desarrollan capacidades analíticas diferentes y mejores condiciones para explorar otros mundos y espacios simbólicos, sin perder de vista un espíritu analítico comparativo. Eso inevitablemente enriquece tus modos de ver la realidad, debido

a que abordas, con otro rigor, la estética, la religión, los saberes, los olores, los colores, las formas, entre otros enfoques.

Por otro lado, siempre me ha deleitado pintar y hacer tapices. Dentro de esta conexión quería saber cómo se piensan los colores y las formas desde una cultura distinta. A partir de esto empecé a explorar otros modos de entender la estética y sus sentidos. Fue factible incursionar en aquello que entraña el uso del color en las culturas indígenas. En la cultura *kichwa*, en particular, es tan explosivo el color, y me introdujo en un mundo que desconocía. Aprendí a identificar cómo están organizados los conceptos, las formas y los significados del color, con sus respectivas distancias, movimientos, dimensiones, etc. Era una tarea muy particular, porque exploraba con la lingüística, pero también con las manifestaciones estéticas. Un ejemplo distintivo se constituyó alrededor de los tejidos. Pude trabajar en ellos, debido al contacto con distintas organizaciones indígenas y populares, muchas de las cuales estaban compuestas por artesanos, campesinos y tejedores.

¿Cuéntanos, entonces, cómo te encontraste con el movimiento indígena ecuatoriano y el proceso de reivindicación por la EIB?

Fue muy temprano, porque yo pensaba que a través de la lingüística podía hacer algo útil, ya que me facilitaba herramientas para pensar y analizar una lengua. Adicionalmente, el momento político en Ecuador era interesante, después de haberse expedido la reforma agraria en 1964. Mi primer contacto fue por el año de 1972. Recuerdo que la gente estaba organizada para reclamar la efectiva consolidación de sus derechos, que hacían posible reivindicar la tierra y el territorio, principalmente en la Amazonía. De manera progresiva, el concepto de tierra-territorio fue ganando espacio en mi reflexión y en la reflexión colectiva, de modo que empezamos a trabajar sobre el sentido del uso del espacio, de la apropiación del mismo, tanto a nivel práctico y pragmático, como a nivel simbólico. En este proceso, unos años después, se construyó el concepto de territorialidad, como un pensar distintivo y autónomo de los pueblos indígenas

Todo esto, a su vez, nos llevó hacia la reflexión sobre conceptos, como nación, nacionalidades y pueblos, los que, en la década del ochenta, se discutían muy ampliamente y que, décadas más tardes, se consolidaron en las Constituciones de 1998 y de 2008. Sin embargo, el debate era sobre el reconocimiento de la diversidad de la fuerza de trabajo en contextos diferentes. Muchos eran empleados de hacienda, otros eran verdaderamente comuneros y vivían en tierras comunitarias, pero, al mismo tiempo, eran artesanos, jornaleros, dependiendo del contexto dónde se ubicaban. Por ejemplo, en Imbabura, muchos indígenas trabajaban de jornaleros en las fábricas textiles y, al mismo tiempo, eran campesinos y pequeños comerciantes. También hacían largos viajes, articulándose con la Amazonía para la compra y venta de productos. Esto nos propició reflexionar, no solamente

en el concepto de etnicidades o de diversidades histórico-culturales, sino también que era imprescindible analizar esta variedad de situaciones sociales, reintegrando el concepto de clases. Entendimos, por tanto, que las relaciones entre clase y etnia estaban enmarcadas en las estructuras del poder y que ese poder, a su vez, tenía rasgos coloniales. De este modo, exploramos muchas de las teorías que en ese momento histórico se debatían.

Como resultado de esta amplia discusión teórico-política, surgió y cobró sentido el concepto de interculturalidad, con base en procesos gestados desde los años setenta, después se fue enriqueciendo o degradando, según como lo veas. Partíamos del análisis de la relación entre especificidad cultural y esa especie de igualación política de la pertenencia a una clase social, entendiendo que este proceso ocurría en el marco de estructuras de poder, con sectores dominados y dominantes. Además, comprendimos que varios sectores de las clases subalternas se habían apropiado de las ideologías de las clases dominantes, factor que invalidaba la posibilidad de avanzar en un proyecto político propio.

En la década de los setenta empezó a organizarse el movimiento indígena, que fue colocando sus principales demandas de acuerdo a su extracción de clase y su ubicación geográfica. Al respecto, es posible ejemplificar los casos; no es lo mismo la lucha de los indígenas del Chimborazo de los Andes, que la de los Shuar en la Amazonía. A pesar de la presencia de rasgos comunes, por su condición de subalternidad, no debemos ignorar que los indígenas andinos fueron víctimas del sistema de hacienda, que los mantuvo en condiciones de absoluta precariedad. En cambio, los pueblos amazónicos gozaban, por lo menos, de acceso a territorios. Bajo esta contextualización, se gestaron y justificaron diferentes lógicas para caracterizar la lucha por la tierra y la lucha por el territorio, aspectos que provocaron propuestas para pensar en la concreción de niveles de autonomía.

Las condiciones y procesos determinaron la emergencia de diversas temáticas, como gobernabilidad, acceso al poder, acceso a la gestión de los bienes y de los servicios públicos. Esta nueva condición devino en otra reflexión: la insuficiencia de estar preocupados y concentrados exclusivamente en la alfabetización, la escolaridad primaria, y el bachillerato. Se tornó, entonces, imprescindible contribuir en la formación superior de los pueblos indígenas y de sus dirigencias. No teníamos vergüenza en admitir que estos serían una élite de intelectuales, que producirían, de modo orgánico, capacidades para pensar sobre su propia realidad y, así, estimular el análisis de alternativas para otro desarrollo. Se trataba de que el desarrollo esté sustentado siempre en las identidades culturales, como sujetos colectivos, inmersos en una estructura de clases y cultura opresora.

Los elementos esenciales de este significativo proceso se sostuvieron en las problemáticas de opresión socio-cultural y explotación económica-social, dentro de contextos marcados por relaciones de poder que encubrían las peculiaridades culturales y lingüísticas de los pueblos. Los partidos de izquierda no comprendían cabalmente estos fenómenos. Mientras que, por su parte, la ideología hegemónica subordinaba a los dominados, como reproductores de

valores y lógicas de las clases dominantes. La educación no podía escapar de estos marcos estructurales y, por tanto, de los consecuentes debates para el planteamiento de propuestas y estrategias.

Durante el segundo lustro de la década del setenta se contó con la presencia de una dictadura militar, conocida como el Triunvirato en el Ecuador, la cual se encontraba en crisis política. En el período inmediatamente posterior, se gestaron iniciativas que propiciaran el retorno a la democracia, acontecimiento inaugurado a través de una nueva Constituyente, que redactó la Constitución de 1979, en la cual, por primera vez, se reconoció el derecho al voto de los analfabetos. Cuéntanos sobre la relación existente entre la reivindicación lingüística-territorial, que nos has detallado, con la reivindicación política del sufragio universal.

Para comenzar, antes de la Constitución de 1979 el análisis político nos había llevado a la conclusión de que era imprescindible empoderar a los analfabetos, no solamente a través de la alfabetización, sino también a través de múltiples recursos. Entre esos recursos estaban el acceso a la tierra, al empleo o a las posibilidades de negociar en condiciones favorables su propia mercancía, como en el caso de los artesanos. Un factor distintivo es que los indígenas no eran una masa ocupacional homogénea, tenían varios oficios, y en varios casos se desempeñaban, simultáneamente, como obreros, campesinos, comuneros, etc.

La problemática estaba clara, por eso concebíamos que la educación debiera ser una herramienta de liberación social y de igualación en el acceso a derechos. Consecuentemente, un primer paso estratégico, fue platearse procesos organizacionales en torno a la alfabetización. En este marco, detectamos que las mujeres indígenas eran las de mayor nivel de desescolarización y que debíamos poner énfasis en la alfabetización femenina. Desde el principio, el tema de la alfabetización fue visualizado como una herramienta de participación social, política, pero también de acceso gradual a derechos y a formas de gobernabilidad; primero, en el ámbito local y comunitario y, posteriormente, hacia instancias de gobierno estatal. Además, se perfilaba la participación en Municipios y Consejos Provinciales para luego proyectarse hacia espacios de índole nacional, como el Congreso nacional. Otra estrategia fue mejorar los niveles de escolarización y accesibilidad a servicios públicos: salud, educación y todo lo que tenía relación con las garantías judiciales.

Se empezó, entonces, a disputar el acceso a las agendas locales de desarrollo. También se incursionó en la generación de condiciones para crear una burocracia indígena, que fuese de lo local a lo nacional. En ese proceso, la educación no se entendía solo como la escolaridad formal, sino como un proceso integral para capacitarse políticamente en el ejercicio de sus derechos colectivos, como también para participar en el gobierno. Más tarde, esto se convirtió en una cosa generalizada en América Latina. Por ejemplo, en el caso

de Guatemala, se generaron las "Ventanillas Indígenas", que tuvieron por propósito identificar segmentos del aparataje del Estado susceptibles de abrirse a la participación popular o indígena y, de este modo, instaurar un nuevo régimen político. Así fue tomando cuerpo la propuesta de compartir relativamente el poder; es decir, el poder a través del ejercicio de derechos y la concreción de procesos de control y participación de los servicios públicos. Este tema permitiría pasar de la gobernabilidad a la gobernanza, entendida esta, sobre todo, por la capacidad de poder gestionar un desarrollo sostenible y participativo en los propios territorios.

Sabíamos que los pueblos contaban con vastos territorios, que les permitiría construir distintas formas de gobernanza. Además, contaban con una larga historia respecto del sistema de hacienda y minifundios que les permitiría estructurar estrategias diversas, que requerían también de formación política. Entonces fue posible, en ese momento específico, que muchos de estos ejercicios pedagógicos pasaran por las reflexiones de la educación popular y de la Iglesia Liberadora, con su opción política por los pobres. Es muy interesante el lugar que cumpliera la *encíclica populorum progressio* y otras organizaciones religiosas, articuladas con las organizaciones populares. Esta inspiración, que provenía de la Iglesia y de movimientos laicos, hizo posible el surgimiento de varios aspectos: por un lado, se reafirmó esta voluntad de ejercer la gobernanza, y, por otro lado, surgió la necesidad de mejorar las condiciones de vida de la gente, mediante microempresas y capacitaciones que apuntalaban a consolidar algunas de las conquistas sociales. Por ejemplo, se había ganado el derecho a la tierra o al territorio, sea desde la reforma agraria o desde otros recursos, otorgados por la propia ley. No obstante, era necesario consolidar estas conquistas a través de capacitaciones. Los derechos conseguidos podían perderse en cualquier momento. De ahí la necesidad de continuar desarrollando las capacidades técnicas para fortalecer el nivel de incidencia y articulación con el mercado nacional e, incluso, internacional.

En esos tiempos no se contaba con el concepto de soberanía alimentaria, pero estaba la firme convicción de que había que abastecer el mercado nacional con productos propios, con tecnologías mixtas, que recuperasen conocimientos ancestrales y que protegieran las economías campesinas populares. Además, esto permitiría una articulación con distintos movimientos sociales de las diversas regiones del país. Producto de esta experiencia, se superó la perspectiva comunitarista foquista y se procedió a entrelazar las distintas regiones, pero desde una visión orgánica. Los campesinos serranos se articulaban con agendas, hasta cierto punto común, de los campesinos costeños y de los amazónicos. Entonces, se produjeron los encuentros nacionales, desde la articulación desde las bases populares del espacio territorial nacional, reconociendo las diferencias históricas, culturales, geográficas y naturales, de las regiones del país. Se procedió a gestarse segmentos de desarrollo muy diversos, pero debidamente articulados con agendas comunes: por ejemplo, los campesinos costeños que estaban metidos en el cultivo de la palma africana, se coordinaban con campesinos que cultivaban quinua en la sierra. Eso fue supremamente rico porque dio lugar

a entender las especificidades de la sociedad subalterna ecuatoriana y establecer procesos comunes, sin desmerecer las propias especificidades de estos sectores.

Esta relacionalidad que nos hablas sobre las distintas reivindicaciones ¿Cómo se vincula con el nacimiento de la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB) en 1986? Y ¿Cómo analizas ahora el proceso de institucionalidad de la DINEIB?

Es preciso hacer aclaraciones sobre el proceso descrito. La articulación de la que hablé no es exclusiva del movimiento indígena, pues fue una articulación con perspectivas de clase y no únicamente desde una perspectiva étnica. Sin embargo, la riqueza de esta articulación no desmereció ni restó relevancia a la diversidad étnico-social. El problema fue construir agendas políticas lo suficientemente universales, para responder a esos sectores tan diversos, en todos los sentidos. La naturaleza de la articulación política fue el reconocimiento de esa diversidad cultural a partir de la explotación y la opresión. Desde ahí, se empezó a examinar otros tipos de relaciones de desigualdad, por ejemplo, las desigualdades de género y las desigualdades generacionales. Precisamente por eso emergen, en el seno de las organizaciones participantes de este proceso, movimientos de mujeres y de jóvenes. La idea, en general, promovía a que los jóvenes tomen la posta y que las mujeres enriquezcan su propia perspectiva de la lucha, a través de reivindicaciones a conseguirse en la sociedad patriarcal, de la cual no estaban exentos los propios sectores populares. Al principio hubo una enorme relación de los sectores clasistas y poco a poco surgieron las particularidades, que en un momento dado unas se sobrepusieron sobre otras. La otra cosa que empezó a desarticularse, lamentablemente, fue la enorme sintonía que había entre el campo y la ciudad.

Un factor que deviniera en perjudicial para el proceso articulador de sectores, radicó en que, de alguna manera, el movimiento indígena fue ruralizando su propia lucha. Ese acontecimiento fue tomando cuerpo desde los años setenta, precisamente por el vaciamiento creciente de las comunidades indígenas a consecuencia de la emigración hacia las ciudades, particularmente de la costa.

En cuanto a la educación, de un modo o de otro, al institucionalizarse la educación indígena, que era deseada por todos, tuvo como consecuencia, hasta cierto punto, la perdida de los espacios de lucha política. Una discusión se gestaba en esa época, respecto de si el movimiento popular debía apoyar o no la institucionalización. Si se debía o no luchar por los cambios jurídicos y legales. En mi opinión, primó el deseo de los propios sectores subalternos de acceder al poder, porque era un espacio de posibilidades, que también se abría a procesos de democratización progresiva. Entonces, considero que se incursionó en la ilusión de que la norma y la institucionalidad resolverían los problemas de fondo. En consecuencia, las organizaciones, en general, se engancharon con la figura institucional y abandonaron las

prioridades; es decir, dejaron de examinar la calidad de las agendas de educación, de salud, de nutrición, etc. Adicionalmente, se agotaron los procesos de interrelación con otros sectores populares, debido a que se privilegiaron las labores burocráticas, tendientes a buscar mejores desempeños en la institucionalidad, pero perdiendo de vista el propio proyecto político.

¿Crees que esto de la institucionalización es un tema que está presente en toda la región Latinoamericana? ¿Cómo resolver la paradoja de la institucionalización versus lucha social?

Creo que la paradoja estará siempre presente y no tiene una respuesta simple, ni mecánica. Pienso que participar en la institucionalidad es fundamental, porque desde ahí se concreta la lucha, pero eso tiene que darse sin dejar de asumir la dirección del proyecto popular. Ese fue uno de los errores: no dilucidar con claridad las estrategias a hacerse o desarrollarse para dar seguimiento a las burocracias colocadas por el movimiento popular.

En América Latina ocurrieron cosas parecidas. Desde la década del setenta, todas las acciones estaban encaminadas a políticas de inserción en los aparatajes del Estado. El movimiento indígena ecuatoriano estuvo en la vanguardia en la región. Una de las búsquedas fue examinar las posibilidades de gobernanza, para escoger estratégicamente espacios donde se podía promover la participación para incidir en las políticas públicas. Ahora, en la academia, está de moda hablar de políticas públicas, pero quienes iniciaron el proceso fueron los sectores populares, aunque no la llamaban de tal modo. Lamentablemente, mucho de los cuadros que se formaron, la "masa gris", esa pequeña élite intelectual y política, que debía estar en la vanguardia del movimiento, empezó a enredarse en las trampas de la institucionalidad, perdiendo de vista el proyecto.

¿Existieron casos parecidos en América Latina? ¿Qué ejemplo nos puedes dar desde tu experiencia en este continente?

Claro que sí, desde la década del cincuenta del siglo pasado, todas las políticas estaban encaminadas a facilitar la inserción no combativa de los sectores populares, para hacerlos parte de los aparatos del Estado. Esto fue creando la ilusión de que el gobierno era igualitario y de que la gobernanza era posible; sin embargo, esos accesos a la institucionalidad no significaron las posibilidades de interpelar la naturaleza de las instituciones. Como consecuencia, se debilitó a los movimientos populares. En Centroamérica, particularmente en Guatemala, el énfasis del movimiento maya, claramente dividido, consistió en: ¿Cómo incursionar en el Congreso? ¿Cómo acceder a puestos públicos? La confusión radicó en la creencia de que el acceso a la institucionalidad resolvería los problemas de los pueblos. Otro

ejemplo es Colombia, cuando se arman las políticas públicas, como el caso de la etno-educación. En teoría se tuvo derecho a desarrollar un currículo propio, incluso a recibir dinero por cada niño inscrito en la escuela, no obstante, a la larga fue debilitándose el proyecto político educativo del propio movimiento popular. Me parece que la confusión radicó en que los propios movimientos pensaron que al manejar ciertos recursos legales, resolverían las contradicciones esenciales.

Continuando con esta paradoja ¿Cómo ves la aprobación de los instrumentos internacionales de derechos humanos que protegen a los pueblos indígenas, como el Convenio 169 de la OIT y la propia Declaración Universal de Derechos Humanos? ¿Consideras que es parte del rumbo institucional?

Los sectores organizados sabíamos a la perfección lo que significaba la aprobación del Convenio 169 de la OIT, sus límites y sus potencialidades. Entonces, la estrategia de apoyar la aprobación del instrumento era internacional. Sabíamos que eran los obreros, más que los indígenas, quienes iban a respaldar el 169 y su vinculación con el Estado nacional. Pensamos que había buenas condiciones para lograr la aplicabilidad de derechos a partir de un instrumento internacional. No solamente estábamos claros de la naturaleza del instrumento, sino que, además, hicimos amplias campañas de difusión de las ventajas y los límites que tenía el 169. Fuimos por todas partes, comuna por comuna, pueblo por pueblo, organización por organización, incluso, ejecutamos procesos de capacitación con los obreros que eran los representantes naturales en el marco de la OIT. Dentro de este contexto, se crearon las condiciones para profundizar en los derechos colectivos, porque no se contaba solo con un escenario nacional, sino con uno internacional que facilitó la reflexión y la difusión del alcance político de los derechos colectivos.

Se produjeron otras necesidades de capacitación a los dirigentes indígenas, las que fueron armando agendas más peculiares. El proceso de aprobación del 169 permitió la posibilidad de democratizar la sociedad ecuatoriana. Se abrieron espacios normativos, políticos y culturales para ir creando mecanismos de ejercicios de derechos individuales y colectivos. Considero que esa fue una etapa de intensa reflexión. No obstante, debemos recordar que de manera simultánea se generaba el debate sobre los conceptos de pueblo, nación y nacionalidad, y que tenía relación con el tema principal: la autonomía y sus límites. Se gestaron experiencias similares en la región; por ejemplo, en Nicaragua se establecieron ciertas autonomías regionales, que implicó la construcción de autogobiernos, pero siempre dentro del marco del Estado. Sin embargo, en lo sustantivo, el Estado no cambió pese a todos los avances de ampliación de la democracia.

¿Se pensaba que con el 169 de la OIT se podía proteger mejor las lenguas indígenas que se encontraban y todavía se encuentran en peligro?

Claro que pensábamos que podía contribuir a una mayor protección, pero también veíamos el peligro de que al institucionalizarse los procesos se perdería también las capacidades de interpelación y de lucha. Creo que en cierta forma eso sucedió, porque los procesos son vivos, dinámicos, en la cual existe la convergencia de fuerzas distintas. Sabíamos que llevar las propuestas exclusivamente al terreno jurídico conllevaría altísimos riesgos, como mitigar la lucha popular.

Posteriormente se produjo la Declaración de Naciones Unidas de los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007. También fue otra etapa de preparación política, que nos tomó varios años, más de una década. Esta Declaración involucró la articulación de los países de todo el Continente: Centro, Sur y Norte América. Se instituyeron, por primera vez, una especie de embajadas indígenas, que sirvieron para articular las agendas, logrando que adquieran un carácter regional, pero sin descuidar las propias demandas.

Entonces, ¿podríamos decir que la lucha por los derechos también es paradójica? ¿Cómo ser críticos con la institucionalidad sin dejar de reconocer la utilidad de estos instrumentos en la vida de los pueblos indígenas?

Absolutamente. Los derechos son vulnerables a las contradicciones que encierra la normatividad dentro de la lógica y naturaleza del Estado, porque mientras no se cambien las estructuras del Estado, el camino puede ser muy engañoso. Efectivamente, los Estados han mejorado sus capacidades para garantizar procesos democráticos a través de estos instrumentos, pero, no olvidemos que muchos de esos Estados, pese a haber firmado esos tratados, no dejaron de ser igualmente represivos y asesinos. Es más, varios de esos Estados, que exportaron esas doctrinas, siguen siendo igual o más asesinos que antes. Consecuentemente, no debemos ficcionar demasiado en torno al derecho. Sí constituye un nivel de avance, pero como dice el dicho colonial: "Hecha la ley, hecha la trampa"; es decir, si la ley sigue estando en manos de los mismos poderes de dominación, es muy difícil que en efecto se ejerzan los derechos. Además, si solo la ley pudiera garantizar la concreción de derechos, no habría que educarnos en democracia. De modo que hay que entender que los derechos humanos son parte de los andariveles de la lucha.

Finalmente, ¿Qué nos puedes decir del derecho a la Educación Intercultural Bilingüe, crees que se encuentra en un nivel de resistencia, institucionalidad o continúa siendo un proyecto?

La educación siempre es un proyecto, porque siempre está alimentando las preguntas principales. Es más, nunca debería dejar de ser un proyecto, porque tiene que ir cambiando según el momento histórico. Estuvimos felices cuando logramos el derecho al voto de los analfabetos y la felicidad se incrementó con los programas posteriores de alfabetización, pero sirvió para ese momento, para esa lucha. Posteriormente, su importancia fue insuficiente. Ser alfabeto solamente sirve para acabar la escuela, incluso, puede ser de utilidad para la vida universitaria. Actualmente, ya no es suficiente tener un título universitario, ya que no garantiza la aplicabilidad de los conocimientos para la vida, aspecto que constituye un tramo completamente distinto.

Además, el ejercicio de la gobernanza, que implica el acceso, el desarrollo, y la pertinencia educativa, es también un proceso que no acaba, porque es dinámico. La confusión está en que al conseguir determinadas metas inmediatamente las damos por satisfechos y no interpelamos más en dirección a las nuevas problemáticas. Ocurre que algo es útil en un momento de la historia y después se vuelve obsoleto, porque las necesidades se incrementan y, con ellas, los niveles de insatisfacción. Incluso, en algunos casos puede agravarse las condiciones previas, como ocurre en varios lugares de América Latina. En ocasiones, uno se pregunta de qué sirve haber luchado tanto por los derechos humanos, cuando estamos en franco retroceso frente a algunas de las políticas públicas. No obstante, eso no significa que estamos de caída, sino que estamos interpelando nuestra propia historia.

Por otro lado, estoy impresionada por el surgimiento de nuevos procesos en el movimiento indígena, creo que hay espacios para la autocrítica, para detectar en dónde se falló, y eso es saludable. Pienso que hay que articularse a las bases que sustentan a la propia organización. Creo que desde esta perspectiva es posible volver a pensar el proyecto político educativo, teniendo en cuenta otras reflexiones emergentes, en sintonía con el momento actual. Por ejemplo, urgen posicionamientos sobre el cambio climático. No podemos pensar como pensábamos hace cuarenta años. El brutal extermino de la naturaleza ha causado cambios irreversibles en el planeta. Un ejemplo de esto se visualiza en la desertificación de territorios de Ecuador. Sin embargo, conviene mencionar grandes avances en materia conceptual sobre los derechos, como ocurre en Ecuador y en Bolivia. Gracias a la lucha social, se ha constitucionalizado el tema de los derechos de la naturaleza. Esta iniciativa nos obliga a tener una postura que mitigue el caos de la degradación ambiental. La educación debe ir por este rumbo, pero sin caer en procesos institucionales que nos alejen de las prioridades de un proyecto educativo hacia el cambio de era.

Terminamos la entrevista. Nos dirigimos al balcón, para gozar del hermoso paisaje y para ritualizar silenciosamente el diálogo producido.